

Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada

Testimonies of the contemporary school for teachers training. A commitment to a silenced memory

Miriam Sonlleve Velasco,* Carlos Sanz Simón,** Suyapa Martínez Scott***

Recibido: 31 de mayo de 2020 Aceptado: 21 de julio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Sonlleve Velasco, M., Sanz-Simón, C. y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 250-271

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9478>

RESUMEN

Los docentes tienen un papel protagonista en la transmisión de la historia y la construcción de una ciudadanía democrática. Los actuales planes de estudio de Magisterio no ofrecen a los futuros maestros una formación histórica sólida que les permita situarse como profesionales críticos ante el conocimiento pretérito. Esta ausencia responde a un modelo educativo neoliberal que apuesta por la productividad en detrimento de la justicia social. El presente trabajo trata de dar a conocer la trayectoria del Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente” de la Universidad de Valladolid. Este Proyecto, en el que participan varias asignaturas de los Grados de Magisterio, trata de enseñar a nuestros estudiantes la historia de la escuela contemporánea a través del testimonio de colectivos que tradicionalmente han sido excluidos del relato histórico oficial. Esta propuesta de recuperar el pasado a través de las relaciones intergeneracionales y la historia oral ha llevado, hasta el momento, a más de 350 estudiantes a tomar conciencia sobre la importancia de la historia en su formación como profesionales de la Educación. El contacto con el testimonio de antiguos alumnos y maestros de la escuela de nuestro inmediato pasado y el desarrollo de habilidades reflexivas y de investigación ha permitido que nuestros estudiantes se cuestionen la imposición hegemónica del saber y la existencia de un relato único. El valor de este tipo de aprendizajes resulta fundamental para formar profesionales críticos y comprometidos con un modelo educativo democrático.

Palabras clave: docencia universitaria; investigación educativa; historia oral; historia de la educación; Innovación; magisterio; memoria histórica



*Miriam Sonlleve Velasco [0000-0001-6268-8670](https://orcid.org/0000-0001-6268-8670)
Departamento de Pedagogía.
Universidad de Valladolid (España)

**Carlos Sanz Simón [0000-0002-5786-4024](https://orcid.org/0000-0002-5786-4024)
Departamento de Estudios Educativos. Universidad
Complutense de Madrid. (España)

El investigador ha podido llevar a cabo este trabajo gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por el Banco Santander (CT17/17-CT18/17).

***Suyapa Martínez Scott [0000-0002-5323-7277](https://orcid.org/0000-0002-5323-7277)
Departamento de Pedagogía.
Universidad de Valladolid (España)

ABSTRACT

Teachers have a leading role in the transmission of history and in building a democratic citizenship. Current teacher training curricula do not offer future teachers a solid historical background that would allow them to position themselves as critical professionals facing past knowledge. This deficiency responds to a neoliberal educational model that favors productivity to the detriment of social justice. The present work tries to make known the trajectory of the Teaching Innovation Project “Memory of the contemporary school: oral and iconographic sources and other pedagogical resources for teacher training” of the University of Valladolid. The goal of this Project, in which several subjects of the Teaching Degrees are involved, is to teach our students the history of the contemporary school through the testimony of groups traditionally excluded from the official historical narrative. This commitment to recover the past through inter-generational relations and oral history has led, up to now, to more than 350 students becoming aware of the importance of history in their training as education professionals. Contact with testimonies from former students and teachers of the school from our immediate past and the development of reflective and research skills, has allowed our students to question the hegemonic imposition of knowledge and the existence of a unique story. The value of this sort of learning is crucial to the formation of critical professionals committed to a democratic educational model.

Keywords: university teaching; educational research; oral history; History of Education; innovation; teacher training; historical memory

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA LÓGICA NEOLIBERAL

En plena situación de crisis social y en un proceso de desmemoria colectiva, como el que vivimos en nuestros días, parece urgente llevar a cabo propuestas en el ámbito universitario que inviten a los estudiantes a conocer nuestro pasado para entender y dar sentido a lo que ocurre en el presente. La recuperación de la memoria histórica constituye un mecanismo para afirmar la calidad de la democracia y con ella la creación de una ciudadanía que comprenda que “la identidad se construye en buena medida con el material de la memoria” (Molinero, 2006, p.246).

En la construcción de una ciudadanía democrática tiene un papel fundamental el profesorado. Sin duda, su formación es una de las áreas críticas en la búsqueda de la mejora educativa para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva (Porta, Laurentis y Aguirre, 2015). A lo largo de la historia, los docentes han sido considerados como agentes transmisores de los hechos pasados y, por tanto, afirmadores y controladores de la cultura. En sus manos no solo ha residido y reside la posibilidad de transmitir aquellos argumentos que la historia ha legitimado, sino de enseñar cómo dicha historia no representa la acción de todos los seres humanos, contribuyendo así a una conciencia histórica y social (Mora, 2003).

Pero para trascender el papel del maestro como transmisor del conocimiento es necesaria una sólida y crítica formación humanística. En los últimos años, las reformas educativas centradas en la formación del profesorado han hecho una clara apuesta por asegurar aprendizajes en la gestión escolar, la mejora de las competencias tecnológicas, el dominio de idiomas y la formación en metodologías activas y procesos de evaluación (Blanco, 2005; Pérez-Gómez, 2012). La confianza en este tipo de saberes de naturaleza técnica e instrumental ha reducido la presencia de las humanidades en los planes de estudio del Magisterio. Una ausencia, no en vano, que no solo priva a los maestros y las maestras de un saber cultural y pedagógico fundamental para su profesión,

sino que les invita a la desmemoria y el simplismo. Y ¿por qué hablamos de desmemoria y simplismo? Resulta pertinente aclarar en este punto ambos conceptos. Respecto al primero de ellos, se debe advertir que la “memoria” no tiene *per sé* un efecto formador. Pasar de la desmemoria a la memoria no asegura por sí mismo un pasaje formativo. Este pasaje se asegura cuando la memoria es percibida como una experiencia abierta, como una experiencia de pensamiento que nos invita al cuestionamiento subjetivo y no como un mero reconocimiento de lo que nos acontece. Por ello, cuando reducimos la presencia de las humanidades en los planes formativos, estamos privando al alumnado de conocer ese baúl acumulativo de sucesos ocurridos y de cuestionar lo conocido y lo desconocido a partir de una experiencia de pensamiento transformadora.

Relacionado con esta desmemoria aparece el simplismo. El “desarraigo” de las raíces históricas de lo educativo nos arroja a un simplismo pedagógico, a una “autosuficiencia” donde todo parece “ir hacia delante” (idea hegemónica de “progresismo”) sin referencias que nos antecedan, como si la escuela “empezase con nosotros”, obviando ser cuerpos-narración, contextualizados y afectados por y en el tiempo. Una formación integral del profesorado no debería reducir o excluir campos del saber cómo la historia, la filosofía, la geografía o la literatura. Cuando esto ocurre, aparecen en nuestras aulas estudiantes que defienden una educación basada en técnicas de manipulación de conducta; que hablan de “nuevos métodos” refiriéndose a metodologías que ya estaban presentes en la educación de comienzos del siglo XX; que apuestan por un modelo escolar en el que no tiene cabida la comunidad; y, en el peor de los casos, que aprueban la segregación y el derecho de las familias a la educación de sus hijos. No deja de ser preocupante cómo cada año aumenta el número de docentes en formación que expresan sin prejuicios este tipo de ideas. Es precisamente la desmemoria la culpable de que ocurran estas situaciones. Ante el desconocimiento del pasado y la falta de cuestionamiento de los modelos educativos pretéritos, el alumnado defiende las propias formas de enseñar transmitidas a través de los saberes instrumentales ordinarios, aspectos que llevan a una defensa “no cuestionada” del conocimiento.

Esta reflexión inicial nos invita a pensar en el modelo de ciudadano al que responde esta formación y sus principales objetivos. La orientación economicista y neoliberal del sistema universitario promueve la eficiencia laboral y la productividad económica (OCDE, 2007). Un buen profesional del Magisterio en nuestros días no es aquel comprometido con las causas sociales, la justicia y la verdad –no hablamos, por supuesto, de que exista una verdad absoluta, sino de un concepto de verdad entendido como la multiplicidad de voces que conforman el relato del pasado y que moldean la realidad pretérita–. Basta hacer una breve búsqueda en el perfil que define la investigación sobre estos profesionales para darse cuenta de que lo que prima es su capacidad para liderar, dirigir y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje (Harrison y Killion; 2007; Balduzzi, 2015; Mesa, Marcos y Valdés, 2017); sus competencias digitales y tecnológicas (Bates, 2019; Gabarda, Rodríguez y Rodríguez, 2017; Núñez y Martínez, 2020); su interés por despertar la motivación del alumnado (Delpit, 2003; Bara y Mellen, 2016, Garrote y Jiménez, 2018); la respuesta que ofrecen a los desafíos actuales que se presentan en el aula (Nascimento, 2016; Raesfeld y Durán, 2019); y sus competencias para el trabajo en equipo (Hargreaves, 2001; Pérez, 2016; Pérez, Quijano y Sierra, 2018).

Estas facultades, propias de un modelo capitalista, parecen ser fundamentales para lograr que los maestros respondan a las exigencias del mercado laboral (Viñals y Cuenca, 2016). Para

tal fin, se ofrece a los futuros docentes una formación al servicio del desarrollo de los intereses económicos dominantes, que apuesta claramente por el simplismo cultural y olvida la capacidad transformadora del saber humanístico. Por supuesto, se trata de un olvido premeditado e intencional en una panorámica de la educación colonizada por la eficiencia y la productividad.

Voces opuestas a esta forma de entender la educación ya se han hecho eco de los males de esta formación que ataca frontalmente a la creación de ciudadanos críticos (Trilla, 2018). En el plano docente, el “compromiso social” y ético con la memoria histórica nos ayuda a pensarnos dentro de nuestro oficio, a repensar nuestra propia relación con el alumnado y el profesorado, a percibirnos como sujetos narrativos y a comprender el oficio como una experiencia de creación (y no de reproducción) de historias pedagógicas junto con la infancia. Incorporar en la formación inicial procesos de pensamiento con la memoria histórica, facilita a los estudiantes reconocerse como sujetos que no sólo forman parte de una historia sino que son creadores de la misma, revirtiendo este tipo de pensamiento en su propia práctica educativa. Partidarios de estas voces y de una decidida apuesta por el modelo de formación del profesorado centrado en el compromiso, la justicia social y la valoración reflexiva de nuestro pasado, creamos en el curso académico 2016/2017 un Proyecto de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid, cuyo objetivo principal es la recuperación de la memoria histórica de nuestra escuela a través de fuentes orales y otros recursos pedagógicos. El objetivo del trabajo que presentamos es dar a conocer este proyecto y analizar su valor para formar docentes críticos y comprometidos con la historia que nos precede.

2. APRENDER CON UNA HISTORIA “DE CARNE Y HUESO”

Trascender la lógica neoliberal en la formación del profesorado es en nuestros días una necesidad urgente. Reparar la falta de formación humanística en los planes de estudio exige plantear propuestas educativas transformadoras que ayuden al docente en formación a comprender la dimensión social y cultural de la educación. Comprender la realidad como construcción social y cultural, nos ayuda a poner nuestra mirada en lo real como una composición de significados que devienen y no como un constructo terminado y neutral. Esta forma de entender la realidad nos exige desprendernos de una concepción pedagógica técnica, pues cada gesto y cada acción educativa tiene repercusiones sociales y culturales no solo en la vida de las niñas y los niños, sino también en la propia comunidad. Además, nos ayuda a seguir componiendo la memoria histórica y responsabilizándonos de su devenir, pues formamos parte de ella.

Las propuestas educativas que tienen esta meta necesariamente deben alejarse del memorismo y fomentar la crítica hacia lo conocido, hacia las construcciones sociales hegemónicas. En la enseñanza de la historia, se ha recurrido con frecuencia al uso de la fuente escrita para enseñar el pasado. Complementando esta forma de enseñanza se han realizado otras actividades como el visionado de películas y documentales, la visita a museos o la escucha de debates, charlas y coloquios (Sonlleva y Sanz, 2019). Esta forma de enseñanza y el propio modo de relacionarse con ella, convertía al alumno en un ser pasivo y ajeno al relato histórico, aspectos que eliminaban cualquier motivación e interés del estudiante hacia el conocimiento de los acontecimientos pretéritos, por considerar que estos eran de poca utilidad para su vida cotidiana (Lévesque, 2008; Plá, 2011).

El valor de las fuentes orales para cambiar este rechazo del alumnado hacia el conocimiento del pasado resulta fundamental. Son muchos los beneficios que presenta esta metodología en las aulas en general y en las universitarias en particular.

En línea con las directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior, las fuentes orales permiten al profesorado en formación convertirse en protagonista de su propio aprendizaje. El papel activo del alumno en su rol como investigador, a través de la búsqueda de fuentes, el contacto con la verdad narrativa y el cuestionamiento de los saberes hegemónicos, le adentra en un espacio de aprendizaje significativo en el que desarrolla un papel central en la construcción del conocimiento. El aumento de la motivación hacia este tipo de proyectos y la mejora de los aprendizajes se puede comprobar en cualquier experiencia publicada hasta el momento, como veremos en el siguiente apartado de este artículo.

Al papel central del estudiante, se une además el aprendizaje a través de testimonios que hablan en primera persona de los hechos estudiados y que evitan una visión despersonalizada de la realidad socio-histórica. Los actores de esta realidad no son colectivos generalizados, sino seres humanos que desde su individualidad forman parte del contexto histórico y social (Fuentes, 2015). La recuperación de esta dimensión social y popular de la historia, democratizando el discurso histórico al tomar a gente común y anónima como protagonistas, permite reconocer su centralidad en la dinámica de la producción y la vida colectiva (Ferrando, 2006; Sonllewa, 2018).

Este acercamiento a una historia “de carne y hueso” contribuye a que los futuros docentes puedan conectar con el pasado a través de testigos conocidos. Este contacto les ayuda pensar-se en el oficio docente, pues a través de la escucha de testimonios que les son cercanos, perciben el valor de su profesión para la conformación de la identidad infantil y los aciertos y errores que otros que ejercieron su labor tuvieron a través de la práctica.

Además, la posibilidad que ofrecen estas fuentes para acercarnos a los testimonios de familiares y personas conocidas nos ayuda a pensar en un pasado que se aleja de acontecimientos macrohistóricos para penetrar en una historia cercana, personal y única. Las narraciones que se recogen en las entrevistas de historia oral prácticamente no han sido nunca contadas de forma lineal (y menos publicadas), pues como explica Portelli (2014), “las historias de familia suelen transmitirse a través de anécdotas repetidas, pero la historia completa nunca es contada de forma organizada y ahí reside su valor” (p.11).

Esta re-significación de la idea de “pasado” es clave para pensar en el oficio docente como una profesión compuesta de historias que se aleja de una versión única de los hechos. La potencialidad pedagógica de esta forma de entender el pasado es clave para la praxis cotidiana, pues invita a quien la practica a cuestionarse su propio papel en el marco educativo y la importancia de las relaciones con quienes comparte la experiencia de enseñanza-aprendizaje; a pensar en la transmisión de valores ocultos que aparecen a través de su práctica; e incluso a considerar la validez de los propios contenidos que transmite.

Otra de las potencialidades del uso de estas fuentes es que no solo permiten conseguir testimonios reveladores sobre acontecimientos pasados, sino que introducen la subjetividad del que recuerda. Esta subjetividad invita a recordar lo singular frente a lo colectivo y posibili-

ta “que nos aproximemos a una historia con palabras, proyectos, ilusiones, fracasos y éxitos” (Benadiba, 2011, p.29). Sin duda, esta narración subjetiva trae al presente la trama compleja, existencial y dinámica de situaciones de vida de quienes las experimentan (Contreras, Quiles y Paredes, 2019), adentrándonos en un conocimiento del pasado más humano y socialmente poliédrico. Esta disposición narrativa tiene mayor relevancia, si cabe, si pensamos en la formación del profesorado. A lo largo de su trayectoria, el docente va construyendo su propia identidad, siendo esta transformada conforme a las nuevas historias que inquietan el propio relato. Estas tensiones enfrentan a la persona a aquellas cuestiones que no solo afectan a su propia existencia, sino también a la propia disposición en el oficio. Por ello, “la historia oral se deriva del equilibrio cambiante entre lo personal y lo social, entre la biografía y la historia” (Portelli, 2014, p. 13).

Además, este acercamiento humano fomenta el respeto hacia diferentes posturas y la empatía hacia quien nos cuenta su historia, siendo este tipo de fuentes de gran potencial para desarrollar valores igualitarios y cívicos (Fuertes, 2015). Pero este tipo de valores no emanan solos, sino que resulta necesaria una discusión compartida del conocimiento entre profesorado y alumnado. Por ello, es fundamental que su práctica cuente con una mediación pedagógica en el aula.

Quizá uno de los beneficios de esta multitud de visiones que nos ofrece la historia oral y su trabajo en el aula bajo la mediación pedagógica no solo sea la posibilidad de ampliar la información que conocemos de algunos acontecimientos ocurridos en nuestro pasado, sino que nos invita a cuestionarnos los espacios, tiempos y protagonistas que nos han sido transmitidos a través de una historia hegemónica y cerrada (Sonllewa, 2018). A lo largo de los años, la historia tradicional nos hizo entender que cualquier hecho histórico se desarrollaba en un escenario único, encorsetado en unas fechas exactas y protagonizado por personajes destacados por su saber o su capacidad de liderazgo. Al margen de la síntesis histórica quedaba la sabiduría de las gentes, las voces de la comunidad y de ciertos grupos sociales, las relaciones sociales e incluso las emociones y sentimientos vividos por cada protagonista y creador de esa historia. Esta forma de entender el pasado hacía creer que este saber no permanecía en la memoria de quienes lo habían vivido. La historia oral ayuda a desmitificar el relato único, aterriza en el recuerdo vivo y nos ayuda a entender el pasado acercándonos a la globalidad de la vida.

El acercamiento al pasado a través del uso de estas fuentes supone acercarse a una realidad que se considera viva y frente a la que se siente una necesidad de actuar. Deja así de preocupar el futuro para quien investiga a través de este tipo de fuentes y empieza a tomar importancia el pasado que continúa intacto en el presente. Los hechos relatados exigen una respuesta, una reacción. Es esta reacción fundamental en la formación de los futuros docentes. El trabajo con testimonios favorecerá que las y los estudiantes aumenten su curiosidad por el hecho narrado, escuchen otras historias y traten de visibilizar a la persona que narra el acontecimiento histórico, hechos que ayudarán a democratizar el conocimiento (Messuti, 2019).

Por todo ello, frente al neoliberalismo y la desmemoria, la historia oral forma ciudadanos críticos que se alejan de la hegemonía para participar en la historia personal, que comprenden el valor de la democracia, que buscan la verdad desde el reconocimiento, como mencionábamos, de la multiplicidad de voces que la forman y exigen la justicia. En definitiva, que miran desde el presente al pasado para proyectar un futuro mejor. Por ello decimos que este tipo de fuentes se

presentan como garantes para “comprender el relato social e históricamente construido y facilitar su transformación” (Rivas, 2014, p.101).

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON EXPERIENCIAS BIOGRÁFICAS EN CLAVE HISTÓRICA

El principal desafío al que nos enfrentamos en nuestros días en el aula universitaria es desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo a través de la relación educativa que co-construimos junto con nuestros estudiantes, favoreciendo propuestas y situaciones formativas en las que dicho pensamiento pueda desplegarse.

Sin duda, no podemos generar un pensamiento crítico si obviamos el saber histórico. Como señala Ross (2015) el pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes establecen conexiones con el pasado, incorporan sus vivencias, toman decisiones y actúan a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

En el ámbito universitario se ha presentado la necesidad de proporcionar a los estudiantes una formación didáctica histórica basada en fuentes innovadoras (Pagès, 2004). Desde finales del siglo XX se han hecho visibles algunas experiencias en España para recuperar el pasado a través de la historia oral, sobre todo en titulaciones como la Historia, la Antropología o la Sociología (Ferrando, 2006); aunque aún siguen siendo pocas las propuestas pensadas en otras carreras para vehicular el encuentro entre generaciones y crear espacios de diálogo y construcción de conocimiento (Peinado, 2014), siendo estas experiencias de formación oportunidades para desarrollar en los estudiantes habilidades reflexivas, críticas y de investigación, que serán útiles para su futuro profesional (Fuertes, 2015).

Son numerosas las prácticas en nuestros días que se han presentado con profesionales en formación del ámbito educativo para reflexionar sobre algunos temas propios de la identidad docente y la práctica escolar (podríamos citar algunos ejemplos como Martínez y Jareño, 2000; Rivas y Herrera, 2009; Suárez y Membiela, 2014), pero no son tantas cuando nos centramos en la recuperación de testimonios en clave histórica.

Los primeros trabajos realizados con estudiantes de carreras vinculadas con la Educación en esta línea se presentaron en forma de talleres. En los años noventa aparecen propuestas que explican que no basta con que los futuros maestros y maestras sepan historia, sino que necesitan construirla (Iglesias, Quintana y Hernández, 1991). Para ello, proponen talleres de historia oral dentro del aula como complemento de asignaturas con contenidos históricos. Es curioso ver cómo en la evaluación de estas experiencias se mencionan los problemas que emergen desde las mismas, porque el propio sistema académico universitario limitaba entonces este tipo de prácticas a favor de las clases magistrales y el apremio de los exámenes, hechos que impedían desarrollar los talleres de forma extensa y favorecían un aprendizaje limitado y parcelado dentro de las materias.

Es a través de estas asignaturas vinculadas con la historia donde se produce desde comienzos del siglo XXI en nuestro país un aumento de experiencias de este tipo en las carreras de Pedagogía y Magisterio (Guichot, 2009-20102014; Grana y Alonso, 2009; Bilbao, Pérez y Ezkurdia,

2014; Mendioroz, 2016). Estas propuestas suelen enmarcarse también en asignaturas vinculadas con la historia contemporánea y la política educativa y permiten acercar al alumnado al pasado reciente a través de esta metodología. Las investigaciones que se presentan, además, cuentan con una trayectoria a lo largo de los años con este tipo de prácticas en esas materias y se puede ver claramente la apuesta del docente que las implanta por recuperar una memoria colectiva que no ha sido visibilizada. Hablamos de una memoria escolar que refleja un saber pedagógico ignorado a lo largo de los años, que desvela un conjunto de sentimientos y emociones que aparecen al evocar el recuerdo de la experiencia escolar y que nos enseña el valor de la escuela y de lo aprendido para quienes no han sido considerados sujetos fundamentales de la historia, como es el caso de las maestras, del propio alumnado (especialmente aquellos nacidos en contextos vulnerables), e incluso de las familias.

Estas experiencias aisladas, siendo fundamentales para la formación de los docentes, no permiten proporcionar al alumnado una conexión entre áreas de conocimiento y debatir sobre las repercusiones de la memoria silenciada en su globalidad. Quedan así al margen las experiencias de algunos grupos condenados al olvido, como mencionábamos en líneas superiores, las conexiones entre la educación formal y no formal o la incidencia de algunos agentes educadores que no han querido ser destacados por la propia historiografía tradicional, como la Iglesia, el Ejército o las fuerzas locales. Es por ello, por lo que trabajos como los de Bedmar y Montero (2009) invitan a generar proyectos universitarios que aboguen por esta apuesta interdisciplinar para (re) construir el pasado. Un ejemplo de esta realidad puede verse a través de Jiménez (2009). Bajo el nombre de *Reconstrucción de vivencias desde la educación intergeneracional: historia oral, fuentes iconográficas, reminiscencias y otros recursos pedagógicos* varios docentes universitarios de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social, Magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Granada, programan un Proyecto de Innovación Docente interdisciplinar que apuesta por recuperar el pasado a partir de un diálogo entre diferentes generaciones.

Aunque este tipo de experiencias no son frecuentes en la formación inicial de los docentes –sí aparecen muchas más, por ejemplo, en el nivel de Educación Secundaria–, se destaca a través de todas ellas no solo la posibilidad que ofrecen para conocer hechos y actores que aún hoy se encuentran invisibilizados (podríamos destacar de los primeros las experiencias en las cárceles, los abusos cometidos en las guerras, las vivencias en el exilio, la incidencia de la caída de algunos regímenes totalitarios en ciertos colectivos sociales o los hechos que producen la búsqueda de refugio, entre otros; de los actores, mencionar el relato de las mujeres, el testimonio de la clase popular, la voz de los inmigrantes, de las personas con diversidad funcional, de aquellos que no se identifican con el binarismo de género, etc.), sino también la importancia que adquieren para asumir el valor de la función docente, fomentar la educación democrática, reconocer y respetar la diversidad, así como construir una identidad profesional.

Generar el estudio de la realidad histórica desde la vivencia personal, desde la experiencia vital, desde la cercanía recobrando las voces de los mayores y creando conocimiento social es un modo alternativo de ejercer la profesión docente, recualificándola frente a otras fuentes de información totalizadoras –por ej. libro de texto–. (Bilbao, Pérez y Ezkurdia, 2014, p.90)

El contacto con testimonios de la escuela del pasado, narrados a través del recuerdo de niñas y niños, maestras y maestros e incluso de las propias familias, ayuda a los docentes en formación a generar un comportamiento crítico sobre el valor de la escuela en diferentes momentos de la historia y la conformación de un modelo de ciudadano concreto, aspectos que conllevan un cuestionamiento del modelo de docente, los materiales escolares, el papel de las familias o los métodos pedagógicos.

4. EL PROYECTO MEMORIA DE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: FUENTES ORALES, ICONOGRÁFICAS Y OTROS RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

4.1 Antecedentes y contexto

La raíz de este proyecto nace de las carencias formativas descubiertas en los planes de estudio en relación con la historia educativa contemporánea. Tras llevar a cabo una evaluación exploratoria con estudiantes de diferentes niveles de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid sobre aspectos histórico-educativos, descubrimos que su formación sufría lagunas en temas históricos.

Buscando la raíz del problema investigamos en los planes de estudio de la propia universidad y descubrimos que en ninguno de los dos Grados mencionados existía una asignatura específica de Historia de la Educación. Un análisis de las guías docentes de las asignaturas de los Grados nos llevó a percibir que los contenidos histórico-educativos se planteaban de forma transversal en algunas de las materias que tienen entre sus contenidos temáticas históricas, pero no se enseñaba de forma global desde ninguna disciplina el conocimiento de la historia educativa pasada.

Las carencias se situaban, por tanto, en la propia formación, dándonos la oportunidad de brindar experiencias que permitieran a nuestro alumnado encontrarse con la historia educativa y co-construir nuevos sentidos desde una relación pedagógica de apertura y confianza. Desde esta posición planteamos en el curso académico 2016/2017 un Proyecto de Innovación Docente a través de la historia oral y el encuentro intergeneracional.

El proyecto se inició con un total de catorce miembros, entre los que se encontraban siete docentes de la Universidad de Valladolid, vinculados con los Departamentos de Pedagogía; Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática; y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; cinco egresadas de Magisterio y dos estudiantes de Doctorado. Se trataba de un grupo multidisciplinar, con diferentes intereses individuales, edades y categorías profesionales que tenía como objetivo común transmitir la enseñanza de nuestra historia educativa reciente de forma innovadora, vinculándola con el conocimiento de las asignaturas en cuyos programas se impartían conocimientos de historia de la educación.

Tras su andadura en estos cuatro cursos académicos, el Proyecto ha sido calificado por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid como *Destacado*. Entre los criterios que se han tomado como base para la valoración de la propuesta en este curso 2019/2020 se destaca su coherencia interna, la pertinencia para la formación del Magisterio y su trayectoria, relevancia y carácter innovador.

Actualmente, el grupo de profesionales que forman parte del PID lo componen 11 profesores universitarios de la Universidad de Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Málaga y 8 maestros y maestras egresados de la Facultad de Educación de Segovia.

La propuesta se enmarca en la línea estratégica propuesta por el Vicerrectorado de la Universidad de Valladolid, que destaca la importancia de ofrecer la mejor formación posible a los estudiantes para que puedan tener una carrera profesional exitosa. Además, se ajusta a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, en las que se subraya la necesidad de introducir metodologías docentes innovadoras en las clases teóricas y prácticas del ámbito universitario y se enfatiza sobre la importancia de la transformación del papel docente desde el rol de transmisor de conocimientos, al de guía y orientador del aprendizaje.

4.2 Objetivos

Los objetivos que guían el Proyecto que venimos llevando a cabo hasta nuestros días, son: a) Potenciar el uso de las fuentes orales y fotografías como recursos para la enseñanza de asignaturas con contenidos histórico-educativos en el Grado de Maestro; b) Introducir al alumnado en el campo de la investigación narrativa e iconográfica, a través de pequeños proyectos de investigación histórico-educativa que pongan en juego estrategias democráticas y comprometidas; c) Conseguir que los futuros docentes construyan una visión comprensiva del funcionamiento histórico de la escuela, a partir de la reflexión crítica sobre los cambios en la formas de educar a la infancia; d) Crear un grupo de trabajo multidisciplinar entre profesionales de distintas áreas que favorezca una estructuración de la enseñanza universitaria más holística e integradora y fomente el desarrollo de actividades de investigación con intereses compartidos; y e) Acercar los conocimientos producidos en la Universidad a la sociedad a través de actividades formativas que rescaten la memoria histórico-educativa y recuperen el patrimonio escolar.

4.3 Participantes

Cada año se benefician de las enseñanzas transmitidas a través de este Proyecto un buen número de estudiantes de todos los cursos de la titulación de Magisterio de nuestra Universidad. La cifra del alumnado que hasta el presente curso académico ha participado en la propuesta asciende a más de 350. Todos ellos son estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de las Facultades de Educación de la Universidad de Valladolid. La mayor parte del alumnado procede de la Comunidad Autónoma de Castilla y León y de la Comunidad de Madrid y tienen edades comprendidas entre los 18 y los 26 años.

4.4 Metodología del proyecto

La metodología que empleamos para nuestro proyecto es de corte cualitativo y está asentada en un diseño biográfico-narrativo, como mencionábamos en anteriores líneas. Se estructura en siete fases complementarias que van desde la formación teórica y metodológica, hasta la búsqueda de fuentes, el análisis de las mismas y la apuesta por el compromiso social. Pasamos a detallarlas a continuación.

4.4.1 Primera fase: ¿Qué vamos a investigar?

En esta primera fase del proyecto, el grupo de profesionales que estamos al frente del mismo, nos reunimos al comienzo del curso académico para debatir sobre qué temáticas vamos a trabajar en los diferentes microproyectos que programamos.

Para la elección de dichas temáticas tenemos en cuenta tanto los contenidos propios de las materias que impartimos y las posibles conexiones que se establecen entre ellas, así como la relevancia de las mismas por el momento inmediato en el que nos encontramos o las líneas de investigación emergentes en nuestras áreas. Tratamos en todo momento de establecer líneas transversales desde nuestras propias programaciones para adecuarnos a un proyecto común.

Concluida esta fase inicial, organizamos grupos de trabajo entre los docentes y empezamos a programar proyectos interdisciplinares que nos permitan trabajar en equipo desde diversas asignaturas. Organizados los grupos, damos a conocer nuestras propuestas a los estudiantes.

4.4.2 Segunda fase: ¿Qué sabemos y hasta dónde queremos llegar?

La segunda fase comienza por una primera inmersión de los estudiantes en la temática que vamos a investigar. Para ello, organizamos una lluvia de ideas desde la que tratamos de conocer cuál es su saber sobre las temáticas a tratar y desde dónde debemos partir para estructurar el proyecto.

Además, establecemos un debate sobre cómo nos han sido transmitidos tales conocimientos y a través de qué fuentes. Esta actividad dialógica es crucial para empezar a despertar la curiosidad de los estudiantes por el acontecimiento o periodo a investigar, meternos en la dinámica histórica, conceptualizar periodos, diferenciar entre conceptos históricos primarios y secundarios y presentar una primera perspectiva de espacios y tiempos.

4.4.3 Tercera fase: formación histórica

Una tercera fase, que complementa a la lluvia de ideas, es la formación teórica de los estudiantes a través de lecturas y debates en el aula. Esta fase resulta fundamental para que el alumnado se familiarice con el tema que guiará su investigación, se posicione ante el conocimiento escrito y empiece a sumergirse en la historia del periodo abordado.

Para la selección de las lecturas trabajamos en una lista de documentos que resulten motivadores para los estudiantes y presenten una panorámica amplia de los acontecimientos históricos.

Las primeras lecturas y debates suponen una importante formación para el alumnado, pues nos permiten conocer qué temas y colectivos son visibles en el periodo histórico investigado y cuáles han quedado al margen de esa historia.

Además, tratamos de trabajar con imágenes sobre los hechos históricos y espacios que vamos a investigar, para hacerles reflexionar sobre qué ha quedado plasmado a través de la iconografía en la prensa, en el cine, en los documentales o en los libros sobre los hechos que investigamos.

Esta fase teórica nos llevará a plantear la pregunta: ¿qué queremos investigar sobre el periodo que estudiamos? Se trata de que nuestros estudiantes sean capaces de construir una pregunta que oriente la investigación. Para lograr llegar a esta pregunta les invitamos a que expresen sus inquietudes e intereses haciéndoles conscientes de la importancia de investigar sobre temas relevantes que no hayan sido previamente investigados. Los debates en grupos sobre las diferentes cuestiones que les interesan nos ayudan a analizar críticamente la idoneidad de las preguntas para rescatar temas históricos que se vinculen con los contenidos de nuestra asignatura.

4.4.4 Cuarta fase: formación metodológica

En la cuarta fase adentramos al alumnado en la investigación biográfico-narrativa. Para ello, trabajamos en un primer momento sobre lecturas que nos enseñan los aspectos epistemológicos, metodológicos y éticos de este modelo de investigación.

A partir de la información teórica, empezamos a crear juntos un cuestionario que trate de profundizar en la pregunta de investigación que guiará el estudio. El hecho de organizar el cuestionario guía hace que tengan que pensar en nuestro objeto de estudio convirtiéndoles en investigadores y constructores de conocimiento (Benadiba, 2011).

Para comenzar a crear este instrumento, la clase se divide en grupos. A continuación, vamos estableciendo diferentes bloques de contenido que guiarán las preguntas y los repartimos entre los grupos. Cada grupo deberá ir elaborando un número determinado de preguntas que nos permitirán profundizar en el conocimiento de ese bloque que les ha sido asignado.

Esta fase continúa por la búsqueda de personas que coincidan con los criterios establecidos en nuestra investigación y referidos principalmente al colectivo que formará parte de nuestro proyecto, la franja de edad de las personas que nos ayudarán a conocer la temática sobre la que queremos estudiar y el contexto sobre el que trabajaremos nuestra experiencia.

Resulta clave en este momento debatir con nuestros estudiantes sobre algunas preguntas que apuntaba Benadiba (2015), como: ¿por qué seleccionamos al entrevistado? ¿qué buscamos con la entrevista? ¿qué y cómo preguntamos? ¿qué y cómo escuchamos? ¿qué interpretamos de lo que nos han dicho? De este modo las entrevistas dejarán de ser solo instrumentos para conocer hechos pasados y pasarán a ser herramientas que nos permitan interpretar ese pasado y poner en discusión las diferentes informaciones que tenemos sobre el mismo.

Además, trabajamos con ellos algunos aspectos de interés a nivel ético. De este modo debatimos sobre qué debemos tener presente a la hora de realizar nuestras entrevistas, cómo vamos a actuar en determinadas situaciones personales y qué criterios vamos a tomar en cuenta para preservar la identidad de la persona y su testimonio. Resulta preciso hacer conscientes a los estudiantes de una serie de principios que deben tener en cuenta en sus investigaciones, pues la libertad y la dignidad de la persona que nos acompaña en nuestro aprendizaje no pueden verse menoscabadas en ningún caso con el estudio.

4.4.5 Quinta fase: el trabajo de campo

Una vez seleccionadas las personas que formarán parte del estudio, llevamos a cabo las entrevistas. Las entrevistas contribuyen a la formación de la identidad de los jóvenes a partir de la posibilidad abierta que les ofrecen para dialogar con el pasado (Benadiba, 2011).

Las entrevistas pueden ser realizadas de forma individual, por parejas o por grupos (en función de la temática a investigar y el modelo de trabajo propuesto para cada proyecto). En cualquiera de los casos, pedimos a nuestros estudiantes que graben el testimonio de las personas entrevistadas y vayan anotando a lo largo del encuentro no solo sus palabras, sino aquellas expresiones y silencios que se presentan durante la narración. Además, les invitamos a que recojan imágenes de la experiencia biográfica de los narradores y cualquier otro enser que pueda resultar útil para profundizar en la experiencia escolar del colectivo objeto de nuestra investigación. Libros escolares, cartillas de lectura, boletines de evaluación, cuadernos escolares y otros materiales educativos y lúdicos suelen ser recursos de gran interés para poder profundizar en el conocimiento del periodo.

4.4.6 Sexta fase: análisis y debate de los datos recogidos

Después de la recogida de datos y la transcripción de las entrevistas, pasamos a analizar en clase los datos de los que disponemos. Para ello, en una primera sesión vamos compartiendo con todo el grupo lo que hemos aprendido desde la voz de los protagonistas de nuestras entrevistas.

Un segundo momento pasa por dividir la clase en grupos e ir analizando la información obtenida. Esta fase es muy importante, pues les permite comenzar a ver las primeras diferencias que existen entre los testimonios recuperados, vinculadas principalmente con el sexo, la clase social y el lugar de residencia. En este momento resulta importante el análisis complementario de las imágenes y los enseres personales que nos han dejado las personas entrevistadas.

Esta etapa de categorización nos llevará después a otro momento de trabajo más complejo en el que los y las estudiantes irán uniéndose en nuevos grupos para profundizar en esas primeras diferencias encontradas y a partir de esa clasificación los estudiantes van elaborando un informe con puntos comunes y diferencias entre las entrevistas que se presentan en cada grupo, que después expondrán a los compañeros de clase.

Resulta pertinente mencionar que el debate en clase nos lleva a poner en cuestión los contenidos teóricos con la experiencia vivida rescatada a través de las entrevistas. Los datos recogidos por los estudiantes “afectan” directamente al cuestionamiento del conocimiento transmitido a través de la teoría y les permiten darse cuenta de la multiplicidad de silencios y voces que aún permanecen en el olvido en el relato de los acontecimientos pasados. Además, los análisis realizados por el propio alumnado son claves para poner en cuestión esa verdad histórica que aprendieron a lo largo de su formación y hacerles conscientes de la complejidad que entraña la globalidad de la vida, no sometida a tiempos y espacios cerrados.

Establecido el conocimiento intergrupar, tratamos de dar sentido al objeto de nuestra investigación a través de la discusión de datos y elaboramos un informe común. Este informe se realiza

de forma escrita y a través del mismo llegamos a la conclusión de que no existe una historia única ni verdadera, sino que “debemos buscar la verdad en las historias, reconstruyéndolas como versiones y analizando cómo se impusieron los regímenes de verdad creados y validados por cada una de estas versiones” (Marafioti, 2011, p.71).

4.4.7 Séptima fase: ¿y ahora qué?

Nuestros microproyectos terminan con una evaluación grupal e individual sobre la importancia del proceso formativo vivido. Les invitamos a que como docentes en formación expliquen cuáles son los beneficios de la investigación realizada para su formación, qué han sentido al conocer esa memoria silenciada y qué propuestas harían ellos en sus aulas para tratar de recuperar este tipo de conocimiento.

Pero nuestra labor no termina aquí, pues nuestro proyecto no solo está orientado a que los estudiantes investiguen sobre un tema, sino a que sean capaces de transmitir los conocimientos que aprendemos en la universidad a la sociedad. Con ello, pretendemos que nuestra labor en el aula tenga una repercusión social. Para ello, desde la coordinación del proyecto promovemos algunas actividades relacionadas con la cultura escolar, como talleres, exposiciones o coloquios, en los que los estudiantes tienen una parte activa, tanto en la organización como en el desarrollo. Además, proponemos trabajos fin de carrera con estas temáticas para dar difusión a los aprendizajes a través de trabajos de investigación y su presentación en encuentros académicos. Con estas actividades procuramos rescatar nuestras tradiciones, divulgar el conocimiento construido en el aula y recuperar el valor de la memoria y el patrimonio histórico-educativo.

5. UNA REVISIÓN DE LOS PROYECTOS, PRODUCCIONES Y ACTIVIDADES REALIZADAS HASTA EL MOMENTO

En estos cuatro cursos académicos han sido varias actividades y microproyectos los que hemos programado y llevado a cabo con nuestros estudiantes. Pasamos a presentar una breve relación de los más importantes de forma cronológica.

En el curso académico 2016/2017 a partir de la temática “La educación en el siglo XX” surgieron dos proyectos en distintas materias. En el primero de ellos participaron los estudiantes matriculados en las asignaturas *Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos y Organización y Planificación Escolar*, de la Facultad de Educación de Segovia; y *Métodos de Investigación e Innovación en Educación*, de la Facultad de Educación de Soria. El objetivo de este proyecto era adentrarse en la microhistoria local y conocer el testimonio escolar de padres y abuelos del alumnado para establecer un análisis entre la educación de dos generaciones distintas. Este proyecto terminó con la construcción de un blog, por parte de los estudiantes de la Facultad de Soria, en el que compartimos relatos, imágenes, vídeos y conocimientos sobre lo aprendido.

El otro proyecto de este curso se inició desde el área de *Didáctica de las Matemáticas*, de la Facultad de Educación de Segovia. A través de esta iniciativa trabajamos con microrrelatos de alumnado de la escuela de mediados del siglo XX centrados en el aprendizaje de las Matemáticas y descubrimos las aplicaciones de estos conocimientos para la vida cotidiana y el valor de algu-

nos instrumentos de medida. Además, se realizaron investigaciones sobre mujeres relevantes en la ciencia y las matemáticas y profundizamos en el conocimiento de algunos materiales que habían sido utilizados para la enseñanza del cálculo y el álgebra a lo largo de este periodo.

En el curso académico 2017/2018 programamos desde las asignaturas de *Educación para la Paz y la Igualdad* y *Organización y Planificación Escolar* de la Facultad de Educación de Segovia, un microproyecto bajo el título “La educación en el franquismo”. El objetivo de este proyecto era profundizar en el conocimiento de la educación española desde 1939 hasta 1975. Para ello, tratamos de investigar con relatos de vida de alumnas y alumnos de aquella escuela sobre la educación en este periodo en la provincia de Segovia y recuperamos fotografías y enseres escolares que nos permitieron profundizar en el conocimiento de la escuela en dicha región y analizar las diferencias entre la escuela rural y la urbana.

El curso 2018/2019 vino marcado por el proyecto “Vivir la infancia en tiempos de guerra”. Este proyecto fue programado para la Facultad de Educación de Segovia y los participantes fueron estudiantes matriculados en las asignaturas *Educación para la Paz y la Igualdad* y *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*. El proyecto trataba de sumergir a los estudiantes en el periodo de la guerra civil española en la provincia de Segovia y entre sus objetivos estaban: a) Conocer la influencia de la guerra civil en la infancia española; b) Valorar el papel de la familia y la escuela durante el conflicto armado; c) Reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos y la indefensión que vive la infancia ante cualquier ofensiva; y d) Analizar la evolución de la educación en España a lo largo del siglo XX (Sonlleve y Sanz, 2019; Sonlleve, Sanz y Maroto, 2020).

En el presente curso académico se han programado dos proyectos. El primero ha sido realizado en el primer cuatrimestre con los estudiantes matriculados en la asignatura *Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación*, del Grado en Primaria, de la Facultad de Educación de Segovia. Con el título “Tecnología y comunicación: incidencia en la biografía de nuestros mayores” tratábamos de analizar los cambios que han experimentado las personas mayores de setenta y cinco años en sus vidas, gracias al avance de la tecnología y la mejora de la comunicación. Asimismo, el microproyecto se adentraba en profundizar en las diferencias existentes entre el modelo educativo analógico y el digital.

El segundo proyecto ha sido realizado en el segundo cuatrimestre con el alumnado de la asignatura *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*. Bajo el título “Entre la Transición y la Democracia: la educación a debate” hemos recuperado los testimonios de alumnado y profesorado de la Transición y comienzos de la Democracia para poner en discusión cómo fue vivida la educación por ambos colectivos en este periodo de cambios en nuestra historia reciente.

Estos proyectos también han dado la posibilidad a nuestros estudiantes de los últimos cursos para avanzar sobre estas temáticas y profundizar en ellas gracias a sus Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster. Algunos ejemplos son las investigaciones de Molina (2017), Herrero (2019), López (2020), Arranz (2020) y Marcos (2020).

Además, el proyecto nos ha permitido realizar otras experiencias como la llevada a cabo en el curso académico 2017/2018 en el Museo/Laboratorio Manuel Bartolomé Cossío de la Universidad Complutense de Madrid. En esta experiencia legaron su testimonio escolar más de un centenar de personas, con edades comprendidas entre los 60 y los 85 años, nacidas en la Comunidad de Madrid y regiones limítrofes y tuvimos la oportunidad de debatir sobre las construcciones escolares, los materiales de la escuela, la figura del maestro y las sensaciones y emociones que generaba la evocación del recuerdo escolar (Sonllewa, Sanz y Rabazas, 2018; Sanz y Sonllewa 2020). También, merece la pena recordar la experiencia realizada en el curso 2018/2019 con el alumnado del Programa Interuniversitario de La Experiencia de Segovia, en el que analizamos estas mismas temáticas desde la asignatura “Educación en el tiempo”.

Todas estas experiencias también nos llevaron a organizar, los días 19 y 20 de septiembre de 2019 en la Facultad de Educación de Segovia las VII Jornadas de Historias de Vida en Educación: Una mirada a la memoria histórica. En este encuentro investigadores y profesionales del ámbito educativo reflexionamos, en cuatro espacios de debate, sobre las historias de vida del profesorado en el contexto socio-histórico; las historias de vida del alumnado a partir del análisis del aprendizaje y el contexto en la experiencia vivida; las historias de vida y la decolonización; y la reinterpretación de la teoría educativa a partir de la biografía de contextos académicos-educativos¹.

Por último, cabe mencionar que los resultados del proyecto nos han llevado a participar a profesores y estudiantes en Congresos Nacionales e Internacionales donde hemos podido discutir y analizar con profesionales del ámbito educativo el trabajo desarrollado, resaltando el valor de la metodología biográfico-narrativa en la formación del Magisterio para conocer la historia educativa contemporánea y generar una conciencia crítica.

6. DISTINTAS VOCES PARA EVALUAR EL PROYECTO

Haciendo una breve evaluación del Proyecto y de los objetivos que nos proponíamos desde que nos embarcamos en esta aventura formativa, consideramos que han sido varios los logros conseguidos. Para nosotros, como docentes, la propuesta nos ha permitido consolidar un grupo de trabajo interdisciplinar que apuesta por un modelo de enseñanza holístico y democrático y que nos permite trabajar en objetivos comunes, evitando el mal universitario del aislamiento profesional y ayudándonos a buscar objetivos de enseñanza comunes.

El pasado curso sentí que estábamos haciendo un trabajo sólido. Los estudiantes estuvieron motivados con el proyecto, se implicaron y conseguimos no solo que mejoraran el conocimiento de la Guerra Civil, sino que sintieran cómo las niñas y los niños que vivieron su infancia en aquellos años, sufrieron una educación adoctrinadora. Mi compañera y yo nos preguntábamos al comienzo de este curso cómo habrá incidido esta práctica en su identidad docente, en su forma de entender hoy la educación y compartíamos nuestras reflexiones. Estos debates me han ayudado a orientar mi práctica este curso (Tutora, curso 2019/2020).

¹ Algunas de las investigaciones que fueron debatidas en este encuentro aparecen publicadas en los monográficos de tres revistas coordinados por Barba y Sonllewa, 2019; Sanz, 2020; y Sonllewa y Torrego, 2020.

Desde el punto de vista de los principales benefactores, el alumnado, confirmamos desde las respuestas de evaluación que nos han ofrecido al finalizar cada curso académico, a través de la información recogida en sus propios diarios y de los ensayos que realizan al finalizar la formación sobre lo aprendido y los sentimientos que les ha generado esta experiencia formativa, que el Proyecto ha mejorado su formación histórico-educativa y les ha permitido acercarse al pasado desde una perspectiva más humana.

Conocer la historia, los acontecimientos e incluso las noticias de la mano de personas que han vivido en primera persona la experiencia nos aporta un enfoque más humano y cercano. Recordar una parte de la historia reciente de la mano de alguien que conocemos nos acerca más a esa persona, a sus motivaciones, a entender por qué hizo o dejó de hacer ciertas cosas, a comprender su forma de ser (Alumna, curso 2019/2020).

El método biográfico-narrativo ha despertado en nuestros estudiantes la suficiente motivación y curiosidad por acercarse a los acontecimientos del pasado y despertar en ellos algunas experiencias que les han ayudado a crecer como personas y profesionales de la educación. Con los aprendizajes del proyecto vemos cómo el acercamiento al pasado revierte en su “ser docente” pues les invita a cultivar el valor de las emociones y sentimientos para el aprendizaje, el cuidado de la etapa infantil y a sensibilizarse con las situaciones injustas. Además, este “acercamiento sensible” que se procura desde el proyecto, también tiene la intención de incidir en el modo en el que las y los estudiantes conciben su acercamiento a la infancia, a su futuro alumnado: también sujetos de historia, cuerpos narrativos desde el nacimiento. El contacto con los testimonios permite al alumnado ver a la infancia como un ente situado, comprenderle.

A mi parecer, este tipo de proyectos deberían ser obligatorios en todos los Grados. No solo te acercan al conocimiento de un periodo de la historia, sino que educan tus emociones. Este proyecto me ha permitido emocionarme, sentir tristeza cuando he podido conocer cómo vivían algunos niños durante la guerra, ponerme en la piel de los maestros de aquellos años, sentir rabia hacia el trato recibido por los más vulnerables (...). Gracias por enseñarme a sentir la historia (Alumna, curso 2018/2019).

La potencia formativa de los testimonios orales también despierta en ellos la inquietud hacia la transmisión de saberes. Uno de los temas que más se ha reflejado en las respuestas que han ofrecido los estudiantes al final de cada proyecto, es el cuestionamiento de la teoría que ha sido transmitida a través de los libros. A la par, destacan el reflejo de la “otra historia” esa que ha sido escuchada desde las voces de quienes nos han permitido cuestionarnos en el aula la existencia de una historia hegemónica.

Este proyecto me ha ayudado a entender que la realidad histórica no es una, sino que hay tantas versiones de un hecho histórico como personas que lo viven. El proyecto nos ha ayudado a entender que hay muchas personas que no han dado todavía hoy su visión de lo ocurrido y que esa versión completa y modifica lo que conocemos. Los libros no muestran todas estas múltiples versiones nos enseñan a que solo hay una (Alumno, curso 2017/2018).

Además, los estudiantes destacan la utilidad del trabajo realizado para conocer el sistema educativo, para acercarse a una realidad educativa que desconocen, para cotejar cómo se ve representada la legislación en la práctica, para analizar las repercusiones de un modelo educativo en un contexto histórico determinado, para comparar experiencias educativas o para poder debatir sobre temáticas que no suelen aparecer registradas en los manuales de historia –como el papel de las familias y la comunidad en la educación, el currículum oculto, los sentimientos que produce la experiencia escolar, el tratamiento de la diversidad o el protagonismo del docente fuera del aula–.

El proyecto es muy amplio y nos exige leer, saber interpretar legislación, adentrarnos en la práctica del aula, pensar en las diferentes experiencias educativas que pueden aparecer según el contexto o valorar el papel de la familia y la comunidad en la educación de un determinado periodo histórico. Considero que este tipo de experiencias son muy útiles para nuestra formación y nos llevan a entender el pasado y a cuestionarnos lo aprendido (Alumno, curso 2016/2017).

Ese cuestionamiento de lo aprendido es fundamental para el proyecto, pues permite formar docentes críticos, comprometidos con el pasado, el presente y el futuro. El establecimiento de lazos intergeneracionales convierte los hechos históricos en realidades presentes que no están en el vacío. Cada acontecimiento está lleno de experiencias y emociones que, al calor de la palabra y el recuerdo, vuelven al presente y comprometen a quienes las escuchan e interpretan.

Lo que más me ha hecho aprender este proyecto es la historia de María. Se me ponen los pelos de punta cuando pienso en lo que nos contaba. No es justo que siendo niña recibiera ese trato solo por ser mujer. Su historia forma parte de lo vivido en el franquismo y como docentes, tenemos el compromiso de enseñar estas realidades a nuestros alumnos y a que no queden en el olvido (Alumna, curso 2017/2018).

Sin duda, este tipo de experiencias ayudan a que los estudiantes den más valor a la profesión docente, sean conscientes de la importancia que tiene la educación en la vida de las personas y apuesten por un modelo educativo democrático, inclusivo y asentado en la justicia social.

7. NOTAS FINALES

Programar experiencias de aprendizaje en el ámbito universitario con fuentes orales para el conocimiento de la historia, incide de forma positiva en la formación del alumnado. El acercamiento a un testimonio concreto de la historia les ayuda a interesarse por el pasado y a acercarse a una historia conocida y humana. Los sentimientos y emociones que se despiertan con este tipo de experiencias ayudan a crear sensibilidades hacia ciertos temas históricos y a despertar una conciencia crítica con el pasado.

Una buena forma de despertar este tipo de aprendizajes es rescatando testimonios de aquellos grupos vulnerables y de otros en peligro de desaparecer. La recuperación de temáticas poco conocidas, a través de voces apartadas del discurso hegemónico, nos ayuda a ser conscientes de

la multiplicidad de versiones que existen sobre el pasado y de la subjetividad que se presenta a través de cualquier fuente histórica.

Para que la experiencia sea realmente formativa, resulta fundamental plantear propuestas interdisciplinares que conecten directamente contenidos de diferentes asignaturas y fomenten un conocimiento teórico y metodológico sólido.

Para llegar a esta solidez, la labor del docente juega un papel fundamental, no solo durante la formación teórica, sino también a lo largo del trabajo práctico y la reflexión sobre los hallazgos. Su figura como guía del aprendizaje, motivador y participante ayudará a evitar una visión acrítica y descontextualizada del pasado y a que el alumnado no caiga en simplismos. Como ya sabemos, una de las principales limitaciones que tiene el uso de este tipo de fuentes en el aula es que se corre el riesgo de no conocer los hechos históricos suficientemente y hacer generalizaciones sobre visiones singulares, volviendo a reproducir de este modo el error hegemónico de la historia. Debemos hacer conscientes a los estudiantes del valor único y personal de cada testimonio y de la realidad contextualizada que revela.

En el planteamiento de este tipo de propuestas orales, también es fundamental tener en cuenta el papel del alumno como constructor del aprendizaje. Para ello es importante apostar por un modelo de estudiante activo y autónomo que se comprometa con la propia gestión de su aprendizaje, tanto a nivel personal como a la hora de trabajar en grupo.

Naturalmente, la apuesta por este tipo de propuestas con testimonios históricos, suponen una crítica a la colonialidad del saber, a la imposición hegemónica y eurocentrista del conocimiento. Además, permiten que los docentes en formación se adentren en el conocimiento de la escuela en un periodo determinado y cuestionen las propias formas de enseñar, de aprender e incluso de mirar hacia el futuro.

REFERENCIAS

- Arranz Morejón, A. (2020). *Las biografías de Marisol y Dolores: dos maestras segovianas en la dictadura franquista* (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*. 73 (260), 141-155. URL: <https://bit.ly/2TZdIpV>
- Barba Martín, R.A. & Sonlleve Velasco, M. (2019). (Re)pensar la historia de nuestra escuela desde la experiencia y la subjetividad de los estudiantes. Editorial. *Cabás*. 22, 1-5. EOI: 10.11206/muesca.01.22.001
- Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age*. Canadá: Tony Bates Associates.
- Bedmar Moreno, M. & Montero García, I. (2009). Historia oral, recurso para la educación intergeneracional. *Universitas tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*. 1, 283-297.
- Benadiba, L. (2011). La historia oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*. 6 (1), 28-32. URL: <https://bit.ly/2AeRgBM>
- Benadiba, L. (2015). Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad. *Revista Confluències Culturais*. 2 (4), 90-99. DOI: 10.21726/rccult.v4i2.206

- Bilbao Bilbao, B., Pérez Urraza, K. & Ezkurdiá Arteaga, G. (2014). La investigación biográfica en la formación inicial de Magisterio: Las historias de vida como temática del Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil y Primaria. *Tendencias Pedagógicas*. 24, 85-97. URL: <https://bit.ly/2zBiaUv>
- Blanco García, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 3 (1), 372-381.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E. & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 0, 58-75. DOI: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624
- Delpit, L. (2003). Educators as “seed people” growing a new future. *Educational Researcher*. 32 (7), 14-21. URL: <https://bit.ly/2X5mLqW>
- Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación educativa*. España: Ediciones del Serbal.
- Fuertes Muñoz, C. (2015). Las fuentes orales en la enseñanza de la Historia en Educación Superior: exposición de una experiencia. *Clio. History and history teaching*. 41. URL: <https://bit.ly/2ZL5XY7>
- Gabarda Méndez, V., Rodríguez Martín, A. & Rodríguez Moreno, M. D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35 (2), 253-274. URL: <https://bit.ly/36KVMVb>
- Garrote Rojas, D. & Jiménez Fernández, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educar*. 54(2), 351-368. URL: <https://bit.ly/3eiwJwE>
- Grana Gil, I. & Alonso Briaies, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 101-112). España: Universidad Pública de Navarra.
- Guichot-Reina, V. (2009-2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*. 20, 215-246. URL: <https://bit.ly/2XyaKJU>
- Guichot-Reina, V. (2014). Cine e historia reciente de la educación español: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores. *Cabás*. 11, 141-160. URL: <https://bit.ly/3d8EOcm>
- Hargreaves, A. (2001). The Emotional Geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*. 35 (5), 503-527.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teachers leaders. *Teachers Leaders Pages*. 65 (1), 74-77. URL: <https://bit.ly/2yBqByK>
- Herrero Peñas, J. I. (2019). *Recuerdo de la Guerra Civil española en la memoria de la infancia segoviana* (Trabajo Fin de Grado). Segovia, Universidad de Valladolid.
- Iglesias Hernández, M. L., Quintana Navarro, F. & Hernández Rodríguez, G. (1991). El taller de historia oral: memoria de una experiencia diferente. *El Guiniguada*. 2, 319-338.
- Jiménez Ramírez, M. M. (2009). Historia oral en educación: lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 719-726). España: Universidad Pública de Navarra.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Canadá: University of Toronto Press.
- López Martín, L. (2020). *La depuración docente en Segovia. El caso del grupo escolar Colmenares (1936-1940)* (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.
- Marafioti Garnica, A.V. (2011). ¿Cómo se puede implementar la historia oral en la educación matemática? *Revista Educación y Pedagogía*. 59 (23), 67-83. URL: <https://bit.ly/2B7qGv2>
- Marcos Martín, R. (2020). *Entre el Franquismo y la Transición. La historia de vida de Rita y José Luis, dos maestros segovianos* (Trabajo Fin de Máster). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Martínez Sánchez, A. & Jareño González, A. (2000). Qué han aprendido y qué piensan en las escuelas los estudiantes de Pedagogía. Análisis de autobiografías escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*. 183, 313-334.
- Mendioroz Lacambra, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, individuo y sociedad*. 28 (3), 399-414. DOI: 10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.42597
- Mesa Bernal, L.M., Marcos Abed, P.I., & Valdés Ramírez, M.P. (2017). Características de docentes líderes en proyectos pedagógicos que contribuyen al mejoramiento de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. 15 (8).
- Messuti, A. (2019). *Construyendo memorias entre generaciones. Tender puentes, buscar verdades, reclamar justicia*. España: Postmetrópolis Editorial.
- Molina Escobar, C. (2017). *Tejiendo historia. Personas comunes y sus recuerdos. La escuela en la dictadura de Soria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España.
- Molinero, C. (2006). ¿Memoria de la represión o memoria del franquismo? En S. Juliá (Ed.), *Memoria de la Guerra y del franquismo* (pp. 219-277). España: Taurus.
- Mora Forero, J. R. (2003). *Historia, enseñanza y política*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Núñez Colás, J. M. & Martínez Felipe, M. (2020). Maestros futuros y TIC: Retos y desafíos de la educación en la cuarta revolución industrial. *Revista Padres y Maestros*. 381, 35-40. URL: <https://bit.ly/36BUIId>
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (Coords.), *Miradas a la Historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). España: Universidad de Murcia.
- Peinado Rodríguez, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 28, 3-20. URL: <https://bit.ly/2XAUZLS>
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez López, C. (2016). *Formación inicial y permanente de profesionales de la educación: las competencias del maestro de educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pérez Parra, M., Quijano López, R. & Sierra Arizmendiarieta, B. (2018). Percepción y creencias del alumnado de primero de los títulos de grado en Educación Infantil y Primaria, en Jaén y Oviedo, acerca de la competencia de 'trabajo en equipo'. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 22(3), 9-29. URL: <https://bit.ly/3ejDv3u>
- Plá, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*. 84, 163-184. URL: <https://bit.ly/3c25004>

- Porta, L., Laurentis, C. de., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis*. 19 (2), 43-49. URL: <https://bit.ly/3ddRkAI>
- Portelli, S. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Anuario digital de la escuela de historia*. 26, 9-27. URL: <https://bit.ly/3epjyBH>
- Raesfeld, L. & Durán González, R. E. (2019). La necesidad de formación continua de maestros de educación básica en la atención a la diversidad e interculturalidad: un desafío de la política educativa en México. En R. Guzmán Ordaz, M. C. Gorjón Barranco & N. Sanz Mulas (Coords.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género* (pp. 779-789). España: Universidad de Salamanca.
- Rivas Flores, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente: Visibilizar para transformar. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*. 7(Extra 14), 99-112. DOI: 10.11144/11859
- Rivas Flores, J.I. & Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. España: Octaedro.
- Ross, W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. In S. Totten (Ed.), *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds* (pp. 141-147). Estados Unidos: Routledge.
- Sanz Simón, C. (2020). Historias de vida del profesorado. Una aproximación al contexto sociohistórico. Editorial. *Infancia, Educación y Aprendizaje*. 6 (1), 1-4. URL: <https://bit.ly/2XCDZeJ>
- Sanz Simón, C. & Sonlleve Velasco, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*. 8, 213-237. DOI: 10.1425/de.v8iEpeciam.9709
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral inédita). Valladolid, Universidad de Valladolid. DOI: 10.35376/10324/33133
- Sonlleve Velasco, M. & Sanz Simón, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*. 10, 393-436. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.015
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. & Maroto Sáez, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española. Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, Política y Sociedad*. 5(1), 39-59. URL: <https://bit.ly/2X7DR7W>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. & Rabazas Romero, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*. 4(2), 306-324. DOI: 10.20888/ridphe_r.v4i2.9669
- Sonlleve Velasco, M. & Torrego Egado, L. (2020). Escuchar en silencio a quienes la historia ha quitado la palabra. Editorial. *Educación, Política y Sociedad*. 5(1), 4-10. URL: <https://bit.ly/2ZG9HKs>
- Suárez Pazos, M. & Membiela Iglesia, P. (2014). Los recuerdos escolares en la investigación biográfico-narrativa. En M.H. Menna & A. Bolívar (Ed.), *La investigación (auto)biográfica en Educación* (pp. 193-220). Brasil: Edipucrs.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en Educación*. España: Laertes.
- Viñals Blanco, A. & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 86, 103-114. URL: <https://bit.ly/2X79tdO>